



**ANEP**

CONSEJO  
DE FORMACIÓN  
EN EDUCACIÓN



INSTITUTOS NORMALES DE MONTEVIDEO  
María Stagnaro de Munar y Joaquín R. Sánchez

# **Vistos fuera de foco: mujeres, comunidad afrodescendiente y pueblos originarios en el currículum**

Análisis Pedagógico de la Práctica Docente

Institutos Normales “María Stagnaro de Munar y Joaquín R. Sánchez” de Montevideo

Maestra de Educación Primaria

Paula Quagliotti

Tutora: María Eugenia Parodi

Montevideo

Diciembre, 2023

## Índice

<b>Resumen</b> .....	<b>3</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>4</b>
<b>Fundamentación</b> .....	<b>6</b>
<b>Marco teórico</b> .....	<b>7</b>
Concepto de educación.....	7
Posición docente.....	9
Currículum.....	10
○ Currículum explícito.....	13
○ Currículum oculto.....	14
○ Currículum nulo.....	15
Género y sexismo.....	15
Ascendencia y racismo.....	17
Pedagogía decolonial.....	20
<b>Análisis de las prácticas pedagógicas</b> .....	<b>26</b>
<b>Reflexión final</b> .....	<b>32</b>
<b>Referencias</b> .....	<b>33</b>

## **Resumen**

El presente trabajo busca analizar el lugar que ocupan ciertas minorías en el aula; cuándo se las nombra, de qué forma y con qué frecuencia, si es que se hace. Las mujeres, las personas afrodescendientes y los pueblos originarios son grupos que están presentes en la sociedad, pero son dejados de lado desde la colonización en adelante (por ser una cultura eurocéntrica y androcéntrica), y esto es evidenciado claramente en la escuela. A pesar de que la educación uruguaya se enorgullece enormemente de su “educación para todos”, gracias a su laicidad, gratuidad y obligatoriedad, ¿es realmente para “todos”? Que todas las personas puedan acceder a ella, ¿significa que todas puedan integrarse, *ser visibles*? En este ensayo se busca analizar de forma crítica y reflexiva las prácticas que se ven en las aulas uruguayas que he recorrido en mis prácticas docentes, teniendo en cuenta los programas que deben seguirse.

***Palabras clave:*** Currículum, minorías, racismo, sexismo, hegemonía cultural, opresión.

## Introducción

Este ensayo comenzó, sin darme cuenta, hace tres años. En 2020, cuando entré a Magisterio, tuve la mala suerte de tener mi primer año de educación terciaria virtual. Obviamente, como es de esperarse, fue un poco desmotivador, y no había casi ninguna materia que realmente me llamara la atención. Sin embargo, hubo una que sí; Pedagogía I. Esa profesora me instaló una semillita de curiosidad, que años más tarde fue creciendo e indagando e indignándose también. Como decía anteriormente, 2020 fue todo virtualidad, pero hacia fin de año nos permitieron tener una o dos clases presenciales por cada materia. Los encuentros con cada una fueron excepcionales, me hicieron ver que si hubiese sido de esa forma todo el año me hubiera encantado despertarme todos los días a las 6:30 de la mañana para ir a clase. Hubo uno de esos encuentros, es más, una idea que se nombró en el de Pedagogía I, que quedó conmigo hasta el día de hoy.

Sinceramente no me acuerdo con exactitud de qué estaba hablando la profesora, pero supongo que era del currículum, los programas, los contenidos que son enseñados; y en un momento ella dice algo como “Ustedes piensen cómo en la escuela la historia está hecha por el hombre blanco heterosexual, las mujeres, lo afro, los pueblos originarios no se nombran casi nunca.” Y eso me puso a pensar. Pero, ¿cómo podía comprobarlo? Yo de la escuela había salido hace seis años, mi hermana menor estaba cursándola pero yo no podía meterme al aula para ver qué se enseñaba y cómo, y la práctica de observación fueron dos semanas donde vi básicamente Matemática y Lengua; entonces, me fui de esa única clase presencial de Pedagogía I con esa idea rondando en mi cabeza. No fue hasta que empecé las prácticas de segundo año que empecé a evidenciar lo que la profesora había nombrado.

Continuando mi recorrido académico fui visualizando y vivenciando la problemática a analizar. A partir de ella me surgieron las siguientes interrogantes: ¿Con qué frecuencia son nombradas las mujeres en el aula? ¿Cuántas mujeres artistas hay como recomendaciones en

el Programa de Educación Primaria e Inicial? Sobre la comunidad afrodescendiente, ¿cuándo se nombra? ¿De qué forma? ¿En qué contextos se nombran a los pueblos originarios? ¿En qué momento se enseña sobre las comunidades originarias, presentes hasta el día de hoy, y no como simplemente al “subversivo” indígena de Tupac Amaru o a los pobres Tacuabé, Guyunusa, Senaqué y Vaimaca-Perú que fueron expuestos como entretenimiento en Europa? En base a estas preguntas se desarrollará el presente trabajo.

## **Fundamentación**

Debido a lo mencionado anteriormente, creo que el análisis de esta práctica educativa tan normalizada es menester que todos y todas las docentes lo hagamos en algún punto de nuestras trayectorias profesionales. ¿Qué queremos enseñar? ¿Qué ideologías transmitimos a nuestros alumnos y alumnas con los temas que decidimos enseñar? ¿Cómo lo hacemos?

Siendo la escuela uno de los medios por el cual se reproduce la hegemonía cultural, como explica Gramsci (1971), es de vital importancia que seamos conscientes de dónde estamos situados/as y qué decisiones tomamos.

Es por esto que decidí elegir este tema para analizar en el trabajo final de grado. Creo que hay un deber desde el sistema educativo uruguayo con todas las minorías. No puede ser posible que estemos dejando de lado a una gran parte de la población y dándoles a entender que algunas personas son superiores a otras solo por su color de piel, su género o sus rasgos físicos.

Sin embargo, las preguntas que me hago al pensar esta temática teniendo al niño/a como centro tienen más peso, en mi opinión. Como mencioné anteriormente, ¿qué estamos transmitiendo a través de nuestras prácticas educativas? ¿Realmente queremos que sigan reproduciendo la desigualdad y exclusión? ¿Queremos que dichas minorías sigan existiendo en la escuela desde la mirada del hombre blanco? Desde esa mirada donde lo que se ve es algo desenfocado, se identifica, sí, pero no se ven los detalles, no se reconoce lo que se ve como algo digno de estudiar; está ahí y listo, no se ahonda mucho más. Es por esto que el título del trabajo se llama de esta forma, “Vistos fuera de foco”, porque las minorías, las mujeres, la comunidad afro y los pueblos originarios seguimos mayormente siendo vistos como “lo otro”, lo que se nombra cada tanto, como accesorio o forma de entretenimiento, nada más.

## **Marco teórico**

### ***Concepto de educación***

Paulo Freire en el capítulo “Elementos de la situación educativa” del libro “El grito manso” (2003, pp. 31-48) define, justamente, lo explicitado en el título del mismo.

El pedagogo brasilero comienza definiendo qué es una situación educativa. Primero, explicita qué tipo de situación educativa se analizaría; que sería la “típica”, en sus palabras, es decir, la que ocurre por ejemplo en la escuela primaria (p. 32). El primer elemento que nombra, es “la presencia de un sujeto, el educador o la educadora, que tiene una determinada tarea específica que es la tarea de educar.” (pp. 32-33) A su vez, está también “la presencia de los educandos, de los alumnos” (p. 33), que serían el segundo elemento de esta situación. Esta interacción, nombra el autor, se da en un espacio determinado, considerado espacio pedagógico (p. 33). Como cuarto elemento de la situación educativa, se presenta el tiempo pedagógico. Freire argumenta que muy pocas veces los educadores/as nos preguntamos qué hacemos con nuestro tiempo pedagógico y cómo aprovecharlo más eficazmente. Además, explica que nunca nos preguntamos al servicio de quién está ese tiempo, y eso es “una pregunta fundamental.” (p. 35)

(...) Obviamente el tiempo educativo está al servicio de la producción del saber. Y como no hay producción del saber que no esté directamente ligada o asociada a ideales, la pregunta que debemos hacernos es: al servicio de quiénes, de qué ideales producimos, conjuntamente con los alumnos, el saber dentro del tiempo-espacio de la escuela. Y cuando uno se detiene sobre este punto descubre que el tiempo-espacio pedagógico se usa sobre todo contra los intereses de los niños populares, aunque no solamente contra ellos. (Freire, 2003, p. 35)

Continuando con los distintos elementos, se agregan los contenidos curriculares, es decir, “los elementos programáticos de la escuela, que como profesor tengo la obligación de enseñar y que los alumnos tienen la obligación de aprender.” (p. 37) El autor argumenta que es necesario que los contenidos estén “al servicio del pueblo” (p. 38), por lo tanto, “lo correcto es cambiar la academia y no dar la espalda a la academia” (p. 37). Para que estos contenidos se conviertan en objetos cognoscibles (“objetos que pueden ser conocidos”), deben ser “percibidos mediante el ejercicio de la curiosidad.” (p. 38) Continúa explicando que todo momento educativo es un momento de preguntas y respuestas, pero que es necesario que el niño/a sepa “asumir los límites de la libertad” (p. 39), es decir, saber en qué momentos es propicio preguntar y saciar la curiosidad, y en qué momentos se debe abstener.

Freire argumenta que al pensar qué es enseñar y qué es aprender, llegamos a la conclusión de que no hay una sin la otra, ya que “quien enseña, aprende al enseñar y quien aprende, enseña al aprender.” (p. 40) La práctica docente va más allá de dar una clase, consiste también en aprender a leer al alumnado, para lograr entender si están comprendiendo o no, por ende, de esa forma, mientras se está enseñando, también se va aprendiendo en el momento (pp. 40-41).

Otro elemento es la direccionalidad de la educación, que explica la politicidad de la educación, siendo la politicidad inherente a la práctica educativa (pp. 41-42). Por lo tanto, todo docente en su práctica educativa está siendo político. Asimismo, Apple (2008, p. 11) afirma que la educación no es una empresa neutral, y por lo tanto, “el educador [se ve] implicado en un acto político, [sea] o no consciente de ello.” Continuando con Freire, él aporta que para educar, también, es necesario aprender a escuchar (p. 44) y comprender que “enseñar no es transferir contenidos de su cabeza a la cabeza de los alumnos.” (p. 46) Para poder enseñar, es necesario motivar el desarrollo de la curiosidad del niño o niña y que pueda hacerla cada vez más crítica, produciendo conocimiento en colaboración a la maestra, y eso



“nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica educativa auténtica no podría darse.” (p. 46)

### ***Posición docente***

Myriam Southwell y Alejandro Vassiliades en el artículo “El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas” (2014) proponen desarrollar el concepto del mismo para explicar cómo abordar a la docencia.

Hay que tener en cuenta, en un primer lugar, la definición que ellos dan de educación que es “(...) el acto político de poner a disposición de las nuevas generaciones la herencia cultural que las habilite a apropiarse de las interrogantes de este mundo y elaborar los propios.” (p. 4) Agregan también que implica el establecimiento de vínculos que se construyen en la relación con las nuevas generaciones (p. 5).

Myriam Southwell (2023, p. 3) establece la categoría de posición docente como:

(...) una construcción que se da *en* la relación, no siendo posible definirla, establecerla y asirla de antemano, ni tampoco desvinculada de la construcción histórica de dicho trabajo. Se compone de la circulación de sentidos y de los discursos que han producido un legado histórico y actualmente regulan y organizan el trabajo de enseñar y alude, específicamente, a los múltiples modos en que las y los enseñantes asumen, viven y piensan su tarea y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella.

Por lo tanto,

(...) la construcción de una posición docente implica formas de sensibilidad y modos en que los maestros y profesores se dejan interpelar por las situaciones y los “otros”

con los que trabajan cotidianamente, como así también por las vías a través de las cuales intentan “ponerse a disposición” (...). (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 4)

Por último, me parece necesario agregar que la autora y autor definen que la posición docente “implica también una dimensión ético-política” donde los docentes se enfrentan a problemas educacionales, enmarcados en un contexto histórico-social determinado y visualizan “el papel que la enseñanza podría desempeñar en su posible resolución.” (p. 5)

Un ejemplo de esto es, según expone Southwell (2023), el Programa de Maestros Comunitarios en Uruguay, que “(...) acentúa la dimensión de posición activa, decisional, dilemática, por ende inherentemente política en posiciones que se desarrollan en cada situación (...)” (p. 4).

### ***Currículum***

Para poder comprender parte del eje fundamental de este trabajo, es necesario saber qué es el currículum (o currículo); ya que se analizará el lugar que ocupan ciertas minorías anteriormente mencionadas en este.

Joan Pagés (1994) determina al currículum como una construcción social que refleja en las prácticas educativas una selección de temas que deben ser enseñados, a partir de un conjunto de circunstancias históricas e intereses sociales. El autor defiende que esa construcción social, al estar históricamente determinada, “(...) constituye un sistema a través del cual se toman decisiones sobre aquella parte de la cultura que se considera conveniente que las nuevas generaciones conozcan y aprendan en la escuela para integrarse en la sociedad.” (Pagés, 1994, p. 41).

Por otro lado, Gimeno Sacristán (2013, p. 18), defiende que:

Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. (...) Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen.

Tadeu Da Silva (1998, p. 70, en Parodi, 2023, p. 89) explica que en el currículum se ven explicitadas “las disputas por el predominio cultural”, y esto se ve al ser solo determinados saberes los válidos en la escuela (“oficiales y dominantes”), mientras otros son “subordinados, relegados y despreciados”. A su vez, esto puede observarse al dejar ciertos grupos y tradiciones culturales sin ser representados. Por lo tanto, el currículum es una relación social.

Ante esta situación en que el currículum es diseñado por un grupo particular, teniendo en cuenta simplemente sus intereses, Connell (2006), propone los principios que debería tener un currículo para generar una verdadera justicia social. En esta ocasión, me enfocaré en el primer principio que expone, que es “los intereses de los menos favorecidos” (p. 63). Comienza explicando que una de las ideas básicas en la justicia según los filósofos es, en primer lugar, la protección de los más necesitados.

La “posición de los menores favorecidos” significa, en concreto, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales

y las cuestiones territoriales desde las perspectivas de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente. (p. 64)

En relación a esto, Paulo Freire (1968) en su libro “Pedagogía del oprimido”, explica que:

La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces allí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos.

Ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos, vale decir, hacer de ellos seres desdichados, objetos de un tratamiento humanitarismo, para intentar, a través de ejemplos sacados de entre los opresores, la elaboración de modelos para su “promoción”. Los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención. (Freire, 1968, p. 34)

Esto significaría un gran cambio para el currículum hegemónico (término explicado más adelante), ya que el actual “encarna los intereses de las personas más favorecidas. La justicia requiere un currículum contrahegemónico, (...) diseñado para materializar los intereses y las perspectivas de los menos favorecidos.” (p. 64)

Para generar una verdadera justicia social hay que tener en cuenta dos cosas: 1) no sirven los “currículum de guetos”, ya que no afectan en lo absoluto al currículum hegemónico. “La justicia social requiere cambiar de punto de partida para reconstruir la corriente principal (...)” (p. 65); 2) no hay que tener un único proyecto contrahegemónico debido a que hay distintos modelos de desigualdad (género, clase, raza, etnia, región y

nacionalidad), por lo tanto, “la justicia curricular requiere proyectos contrahegemónicos que abarquen toda esa variedad.” (p. 65)

Parodi (2023, p. 90), explica que para lograr comprender el currículum, “enmarcado en relaciones sociales y en relaciones de poder”, no es suficiente observar los contenidos programáticos (a pesar de que son importantes a la hora del análisis), sino que también las dimensiones implícitas y ausentes.

Por lo tanto, pueden distinguirse tres tipos de currículum: currículum explícito, currículum oculto y currículum nulo.

- Currículum explícito
  - Programa escolar - Contenidos

Con respecto a los contenidos seleccionados, Sacristán (2013, p. 24) explica que el currículum vigente “No es algo neutro, universal e inamovible, sino un territorio controvertido y hasta conflictivo, respecto del cual se toman decisiones, se siguen opciones y se actúa por orientaciones que no son las únicas posibles.” (p. 24) El autor, a su vez, se pregunta lo siguiente (2013, p. 24):

En primer lugar, lo más importante: ¿qué tomamos como contenido y qué dejamos fuera?, pues sin contenidos todo lo demás quedaría en un puro formalismo, (...). Esta será la parte más visible del currículum; lo que le da corporeidad inmediata. Después hemos de plantearnos las preguntas acerca del valor que tiene para los individuos y para la sociedad la opción de currículum que haya sido elegida y qué valor tiene lo que queda dentro de ella ¿Tiene igual valor para todos el contenido que regulan los aspectos estructuradores de los que hemos hablado? Seguidamente debemos considerar que toda esa maquinaria reguladora, junto a sus contenidos, la tiene que mover alguien o algo; necesita de energía para funcionar, una pulsión o un motivo.

¿Al servicio de qué o de quiénes está ese poder regulador y cómo nos afecta? ¿Qué o

quiénes pueden y/o deben ejercerlo? ¿Cuál es el interés dominante en lo que queda regulado? ¿Qué grado de tolerancia existe en la interpretación de las normas reguladoras?

Michael W. Apple (2008), explica que la escuela, como reproductora cultural y económica, reproduce cierta hegemonía. Esta hegemonía es “creada y recreada por el cuerpo formal del conocimiento escolar, así como por las enseñanzas encubiertas que ha transmitido y sigue transmitiendo” (p. 111). Esto último, refiere a lo que es el currículum oculto, explicado posteriormente en este ensayo. Continúa diciendo “(...) la tradición selectiva funcionan en el nivel del conocimiento explícito, de modo que ciertos significados y prácticas sean elegidos para enfatizarse (...), y otros son despreciados, excluidos, diluidos o reinterpretados.” (p. 111)

Parodi (2023, p. 90), por otro lado, basándose en Tadeu Da Silva (1998) suma que el currículum explícito es “(...) un espacio de disputa acerca de los significados de lo social y lo político por parte de grupos sociales que a través de él expresan visiones del mundo, proyectos sociales.” Por lo tanto, el currículum tiene un valor discursivo, ya que representa lo que un grupo que está en el poder considera como conocimientos valiosos y verdaderos, mientras que a otros los excluyen.

- Currículum oculto

Murillo Estepa (2012) explica que el currículum oculto es todo aquello que se transmite de manera implícita en el aula (p. 3). Es todo lo que va más allá de los contenidos programáticos a enseñar (es decir, el currículum explícito), sino que “es el resultado de ciertas prácticas institucionales que, sin figurar en reglamento alguno, pueden acabar siendo las más efectivas en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores.” (p. 3)

La idea de currículum oculto va más allá de los conocimientos y enseñanzas declarados de forma intencional en las aulas y las escuelas. Incluye además todo lo relativo a la inculcación de valores, actitudes y juicios valorativos, acordes con el sistema sociocultural vigente. (Murillo Estepa, 2012, p. 6)

Al tratarse de “valores, actitudes y juicios valorativos acordes con el sistema sociocultural vigente”, Parodi explica con las palabras de Apple (2008, p. 112, en Parodi, 2023, p. 91) que “la escuela necesita que todo esto parezca natural” para que dé “(...) la impresión de ser el único mundo posible”. Esto provoca que “(...) la ideología y la cultura dominantes ingresan a la escuela de modo aparentemente neutral y sin posibilidad de cambio.” (Parodi, 2023, p. 91)

- Currículum nulo

Parodi (2023) define al currículo nulo como “aquellos saberes excluidos, marginados del currículo escolar oficial. El concepto fue introducido por Eisner (1979), quien lo define como todo aquello que la escuela no enseña y que tiene tanta relevancia como lo que efectivamente enseña.” (p. 92)

### ***Género y sexismo***

Para poder nombrar a las mujeres en este ensayo y poder visualizar cuál y cuánta es su aparición en el currículum, es importante primero definir qué es el género y sus consecuencias.

Rosa Cobo (1995) comienza el capítulo “Género”, en el libro “10 palabras claves sobre mujer”, diciendo que “La noción de *género* surge a partir de la idea de que lo «femenino» y lo «masculino» no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones sociales.” (p. 55) Continúa exponiendo que, tomando en cuenta lo que defendía Seyla

Benhabib, “(...) la existencia socio-histórica de los géneros (...) es el modo esencial en que la realidad social se organiza, se divide simbólicamente y se vive empíricamente.” A su vez, explica que durante toda la historia, la diferencia anatómica entre los sexos, se transformó en “desigualdad social y política”.

Luego, la autora se dirige hacia la génesis del concepto de género, y explica lo siguiente:

La idea central de Poulain de la Barre es que la desigualdad social entre hombres y mujeres no es consecuencia de la desigualdad natural, sino que, por el contrario, es la propia desigualdad social y política la que produce teorías que postulan la inferioridad de la naturaleza femenina. (Cobo, 1995, p. 57)

Por lo tanto, propone que el género es una construcción socio-histórica, tomando como base los dos sexos, y atribuyéndoles características a cada uno (lo femenino a las mujeres y lo masculino a los varones). Por otro lado, también explica que esta diferenciación produce una desigualdad social y política, dejando en un nivel de inferioridad a las mujeres, plasmándose históricamente “en forma de dominación masculina y sujeción femenina.” (p. 62)

Cobo (p. 59) utiliza al texto “El segundo sexo” (1949) de Simone de Beauvoir como una aproximación al concepto de género, y utiliza la siguiente cita textual de la filósofa francesa: “No se nace mujer, se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto... al que se califica de femenino”.

También define el concepto de patriarcado, basándose en las palabras de Heidi Hartmann, que lo explica como “el conjunto de relaciones sociales entre los varones, relaciones que, si bien son jerárquicas, establecen vínculos de interdependencia y solidaridad



entre ellos para dominar a las mujeres.” (Cobo, 1995, p. 62) Explica que el mismo ha mantenido a las mujeres apartadas del poder, siendo este “un sistema de pactos interclasistas entre varones” que buscan repartirse su “dominio y hegemonía sobre las mujeres” (p. 63).

Graciela Morgade (2009) afirma que el Estado es la “cristalización” de no solo relaciones económicas, sino que también patriarcales, por lo tanto, “(...) la noción de “aparato ideológico de Estado” resultaba también apropiada para nombrar la función de transmisión de las relaciones patriarcales de poder a través de las instancias estatales, entre las cuales se encuentra la escuela.” (Morgade, 2009, p. 31)

Celia Amorós (en Cobo, 1995, p. 67-68) explica que los varones, al tener el poder, son los capaces de definir qué es valioso y qué no, y por ende, definir los valores transmisibles a partir de la cultura patriarcal inmersa en el Estado. Por ello, “(...) la desigualdad entre los sexos se mantiene sobre todo porque los hombres cuentan con los medios políticos, económicos, ideológicos y físicos para que subsista, independientemente de lo que las mujeres puedan desear.” (Cobo, 1995, p. 72)

### ***Ascendencia y racismo***

En el capítulo “Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales”, Rita Segato (2007), comienza introduciendo la definición jurídica de racismo formulada por la Convención Internacional para la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (CERD), de la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Segato dice (2007, p. 63):

La CERD define discriminación racial como: cualquier distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en raza, color, descendencia u origen nacional o étnica que tenga el propósito o el efecto de anular o perjudicar el reconocimiento,

gozo o ejercicio en pie de igualdad de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.

La autora, luego, habla acerca de lo que se llama “discriminación positiva”. A esta la define como “(...) cuando se discrimina para corregir la exclusión y la desigualdad históricamente acumuladas como resultado de la discriminación por parte de las élites.” (2007, p. 81). Poniendo un ejemplo de discriminación positiva, Segato nombra al PROUNI (Programa Universidad para Todos), “que ofrece becas para cursar estudios en universidades, dando preferencia a estudiantes negros e indígenas.” (p. 86).

Continuando, considero que es pertinente explicitar qué es ser afrodescendiente en el Uruguay.

Desde la Guía didáctica de Educación y afrodescendencia (2016) se explica que se ha decidido no utilizar el término “negro/negra” para las personas afrodescendientes, ya que, tiene cierta ambigüedad, porque puede ser utilizado tanto de forma afectiva como ofensiva (p. 23). Este término tiene un origen colonialista eurocentrista, ya que “la categorización de las personas como negras y blancas no existía antes de la captura y la trata transatlántica de africanas y africanos llevados forzosamente a América.” (pp. 22-23). A su vez, explica que, mientras una parte de la población afrodescendiente se identifica con la denominación “negros/negras”, el término de afrodescendientes es el correcto de usar en “instituciones educativas, por posicionar a quienes forman parte de este colectivo como sujetos de derechos” (ANEP, 2016, p. 24). Con respecto a la denominación de dichas personas, en la Guía (ANEP, 2016, p. 24) hay un cuadro que explica la diferencia de significado entre la denominación “negro” y “afrodescendiente”:

**Cuadro:** orígenes de los términos *negro* y *afrodescendiente*

<b>Negro</b>	<b>Afrodescendiente</b>
Término impuesto por los esclavistas	Término elegido por la población a la que va a denominar
Está cargado de connotaciones negativas	Revaloriza todo un legado cultural
Surgió para posicionar a las personas de origen africano como objetos de explotación	Surgió para posicionar a las personas de origen africano como sujetos de derechos
Hace referencia a un color de piel común	Hace referencia a una ascendencia común

Con respecto a cómo abordar la dimensión étnico-racial afrodescendiente en el sistema educativo, la Guía didáctica de Educación y afrodescendencia (2016, p. 21), explica que es necesario en una primera instancia *reconocer*; es decir, hacer visible a la comunidad. Para esto, es importante lo siguiente:

- Trabajar sobre el reconocimiento del racismo como sistema de pensamiento hegemónico en el que se produce la socialización.
- Promover el autoreconocimiento del que históricamente las personas afrodescendientes han sido privadas, lo que implica reivindicar el *ser* y *pertenecer* a un colectivo desde la construcción de un *nosotros* y ya no desde la otredad.
- Comprender que el reconocimiento requiere redistribución equitativa, puesto que los ejes de injusticia son culturales y socioeconómicos al mismo tiempo (Fraser, 1997).

Reconocer a la comunidad, hacerla visible, es menester ya que al hacer una revisión de los contenidos curriculares de textos escolares, se puede denotar que la representación de

afrodescendientes fue casi nula hasta 1990, y hoy en día, aunque están comenzando a ganar su espacio, todavía hay que desmitificar ciertos estereotipos que siguen existiendo (p. 21). “De hecho, en la mayoría de las propuestas editoriales las personas afrodescendientes se ven reducidas a la categoría de esclava, y sus manifestaciones culturales aparecen esencializadas, estáticas y folclorizadas.” (D’Ambrosio, 2009, en ANEP, 2016, p. 21)

### ***Pedagogía decolonial***

Para poder definir qué es la pedagogía decolonial, en un primer lugar, es necesario definir qué es la hegemonía cultural, concepto presentado por Antonio Gramsci.

Michael Apple (2008, p. 15), utiliza el análisis de Raymond Williams de la hegemonía para poner en palabras qué es la misma:

(...) la hegemonía supone la existencia de algo que es verdaderamente total, que no es meramente secundario o superestructural, como el sentido débil de la ideología, sino que se vive a tal profundidad, que satura la sociedad en tal medida y que, tal como lo dice Gramsci, constituye incluso el límite de lo lógico para la mayoría de las personas que se encuentran bajo su dominio, (...). Pues si la ideología fuera simplemente alguna abstracta idea impuesta, si nuestros hábitos, suposiciones e ideas culturales, políticos y sociales fueran simplemente el resultado de una manipulación específica, de una especie de formación manifiesta a la que se pudiera poner fin sin más, entonces la sociedad sería mucho más fácil de mover y cambiar de lo que lo ha sido, o es, en realidad. Esta noción de hegemonía como elemento que satura profundamente la conciencia de una sociedad parece fundamental... Pone de relieve los hechos de la dominación.

Luego, explica que la misma actúa “saturando” nuestra consciencia, haciendo que pensemos en el mundo presentado como “el único mundo”, uno natural e inamovible (p. 16). ¿De qué modo actúan las escuelas (o instituciones educativas en general) con respecto a la hegemonía? Apple (p. 16) vuelve a citar a Williams al decir que se puede entender a una cultura efectiva y dominante al estudiar cómo es el proceso de incorporación de la misma, y las instituciones educativas juegan un rol muy importante en el mismo.

Las instituciones educativas suelen ser los principales agentes transmisores de una cultura dominante efectiva, implicando actualmente una importante actividad económica y cultural (...). Además, en un nivel filosófico, en el nivel auténtico de la teoría y en el nivel de la historia de las diversas prácticas, hay un proceso al que daré el nombre de *tradición selectiva*: eso que, dentro de los términos de una cultura dominante efectiva, se da siempre de pasada como “la tradición”, el pasado significativo. Pero el punto central es siempre la selectividad; el modo en que, de todo un área posible del pasado y presente, se elige poner el énfasis en determinados significados y prácticas, mientras se desestiman y excluyen otros. (...)

Si pensamos en el proceso educativo, (...), en la tradición selectiva en un nivel intelectual y teórico, veremos que todas estas fuerzas están implicadas en una elaboración y reelaboración continua de una cultura dominante efectiva, y que de ellas, en cuanto experimentadas e internalizadas en nuestra vida, depende la realidad. Si lo que aprendemos fuera simplemente una ideología impuesta, (...), ocupando meramente la parte superior de nuestra mente, sería mucho más sencillo –y me alegraría– acabar con ello. (Williams en Apple, 2008, p. 17)

Con respecto a la tradición selectiva, Apple (p. 20) se pregunta: “¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y enseñó de este modo? ¿Y por qué a este grupo particular?”

Habiendo definido en términos generales qué es la hegemonía, considero que ahora sí puedo definir lo que es la pedagogía decolonial.

Christian Díaz (2010) parte del “problema de América Latina y el Caribe como concepto cultural y sus relaciones con el poder”, y esto responde al programa modernidad/colonialidad. Este concepto nace de un grupo de pensadores que reflexionan críticamente acerca de los procesos que dan lugar a la colonialidad como “lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada.” (p. 219)

También le da importancia al concepto propuesto por Anibal Quijano: colonialidad del poder. Este pone en evidencia los procesos basados en el eurocentrismo que afirman a la modernidad como “patrón civilizatorio” que irrumpen y amenazan a otras formas de vivir y “sus posibilidades de expansión, realización y reconocimiento histórico.” (Díaz, 2010, p. 219)

A su vez, surgen los términos de colonialidad del ser y del saber. La colonialidad del ser se define como “generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres” (Mignolo, 2005 en Díaz, 2010, p. 220); mientras que la colonialidad del saber es el establecimiento del “eurocentrismo como perspectiva única de conocimiento” (Walsh, 2007 en Díaz, 2010, p. 220). Y, en reacción y resistencia a la colonialidad, nace la decolonialidad. El giro decolonial se basa en esa resistencia de la decolonialidad y busca “cuestionar y deslegitimar aquellas lógicas, prácticas y significados que se instalan en los cuatro dominios de la experiencia humana: económico, político, social y epistémico y

subjetivo/personal” (Mignolo, 2005 en Díaz, 2010, p. 220). También busca conmemorar a quienes fueron históricamente heridos y vulnerados por la colonialidad.

Podemos preguntarnos ¿cómo es que la modernidad/colonialidad se estableció tan firmemente en los diferentes ámbitos de la vida cotidiana? Esto se debe a una serie de dispositivos de poder; uno de ellos siendo la escuela.

La escuela moderna narra y forma en las distinciones y elisiones, impulsadas por el sistema colonial, produciendo una comprensión de la historia a partir de occidente, en la que se respaldan las voces y experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos. (Díaz, 2010, p. 222)

En otras palabras, como dice Díaz: “sus significados, prácticas y saberes (...) margina[n] las visiones de los pueblos originarios, legitimando y validando una única forma de representar el mundo desde el eurocentrismo.” (2010, p. 222)

Sabiendo que la escuela ha sido una de las principales fuentes de formación del sujeto moderno, ¿es posible una pedagogía decolonial?

La pedagogía decolonial tiene como horizonte de trabajo las categorías propuestas por el giro decolonial, y “vincula lo pedagógico como eje, horizonte y dispositivo para su concreción.” (p. 221) Esta pedagogía asume una visión crítica y se cuestiona la teoría tradicional, basándose en “prácticas educativas de carácter emancipatorio”. La misma busca “desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica.” (p. 222)

Para lograr una pedagogía en clave decolonial, es necesario el “reposicionamiento de las prácticas educativas de naturaleza emancipatoria”, y eso conlleva dos ideas: 1) “ubicar, resignificar y vincular las experiencias, sujetos y saberes que intervienen en apuestas pedagógicas específicas” y crear una transformación crítica de la realidad social; y 2) “apertura constante a la generación de nuevas prácticas educativas que formen en la

conciencia histórica y permeen los escenarios de la escuela actual” desde una mirada crítica (Díaz, 2010, p. 225). Asimismo, es necesario entender que toda práctica educativa, tal como decía Freire, es ética y política.

El autor defiende que:

(...) se hace imperioso promover prácticas educativas emancipatorias que apunten a la formación en la conciencia histórica (Zemelman, 2007) como respuesta a la domesticación y parametrización instaladas por otras formas de enseñar, formar o educar propias de la colonialidad del poder. Arribar a este tipo de movilidad y compromiso político-social, necesariamente supone crear nuevas experiencias en las que las imposiciones hegemónicas de la modernidad sean revertidas, al poner al sujeto pensante, crítico, creador, generador de cultura como agente y protagonista de la justicia social, la equidad y el reconocimiento de la diferencia sin recurrir a la imposición sostenida sobre las jerarquías y categorías de raza, género y creencia. (Díaz, 2010, pp. 226-227)

Este tipo de pedagogía, por lo tanto, busca alternativas a lo hegemónico, es decir, esos significados que son impuestos como universales e incambiables. Los procesos de enseñanza y aprendizaje deben reflejar “(...) cómo el sujeto que aprende logra incorporar su mundo vital y existencial en el proceso de construcción de conocimiento (...)” (Díaz, 2010, p. 230).

Por lo tanto, llevar a cabo una pedagogía en clave decolonial denota una constante reflexión crítica sobre los supuestos impuestos desde la colonialidad del poder.

Esto permitirá suscitar y viabilizar movilizaciones que en el plano didáctico y metodológico nutran todo esfuerzo emancipatorio perfilado a fracturar las clásicas y hegemónicas categorizaciones de raza, género, patriarcado y consumo, que



perversamente significadas se ensamblan en una matriz de dominación, exclusión y marginación. (Díaz, 2010, p. 231)

## **Análisis de las prácticas pedagógicas**

Las mujeres son nombradas solo los 8 de marzo, los afrodescendientes cuando se trata el candombe o simplemente como la mano derecha de la figura patria de Uruguay, y a los pueblos originarios solo se los estudia desde la mirada de los colonizadores. Todas las minorías son analizadas en contraposición a algo, o son vistas como accesorios, son una categoría de segunda.

Como explica Simone de Beauvoir (2017) en su libro *El segundo sexo*, la mujer es vista como el Otro:

La Humanidad es macho, y el hombre define a la mujer no en sí misma, sino con relación a él, no la considera como un ser autónomo. (...) La mujer se determina y se diferencia con relación al hombre, y no éste con relación a ella; la mujer es lo inesencial frente a lo esencial. Él es el Sujeto, él es lo Absoluto; ella es lo Otro. (p. 18)

Esto mismo se puede extrapolar a las otras minorías mencionadas, la persona afrodescendiente se estudia en contraposición al blanco, al nativo americano se lo estudia en comparación al europeo, nunca como comunidades autónomas, dignas de ser estudiadas por sí mismas, tal como lo explica la pedagogía decolonial.

En los siguientes apartados, se busca problematizar la aproximación de las instituciones educativas<sup>1</sup> al estudio de las minorías manifestado en las distintas formas de entender el currículum, siendo las mismas sus expresiones explícitas e implícitas.

---

<sup>1</sup> Las instituciones educativas a analizar son aquellas de las que formé parte en mis prácticas preprofesionales.

## *El currículum en el aula*

- Currículum explícito

Teniendo en cuenta los aportes de los autores y autoras ya desarrollados en el marco teórico sobre qué es el currículum explícito, me parece pertinente comenzar esta parte del ensayo analizando el lugar que ocupan las mujeres, las personas afrodescendientes y los pueblos originarios en el Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008<sup>2</sup> (PEIP).

La aparición de mujeres en el Programa (casi al igual que de personas afrodescendientes) es casi nula. En particular, en el Área Artística, en la sección donde hay recomendaciones de artistas de Artes Visuales, hay tres mujeres. Tres mujeres en setenta y tres artistas, eso es apenas un 4% del total. Luego, al seguir avanzando en el mismo, no hay casi mención alguna del grupo; se nombran una vez en Historia y otra en Geografía y listo.

Por otro lado, con respecto a lo que he visualizado a lo largo de mis prácticas preprofesionales, también es un poco alarmante el lugar que ocupa la figura de la mujer en el aula. Por ejemplo, este año, las prácticas comenzaron sobre fines de abril y cuando llegué al salón donde me tocó, lo primero que vi fue una cartelera al fondo (con el alumnado dándole la espalda) ambientada por el Día de la Mujer. Leí lo que pusieron y las palabras rescatadas denotaban valor, como “dignidad”, “fuerza”, “lucha”, “conmemoración”. Al hablar con la maestra me contó que era una cartelera de la tarde, pero que habían hecho el trabajo en conjunto las dos escuelas. Sin embargo, empezó mayo y la cartelera cambió. No se si podía esperar que todo el año estuviesen esos carteles colgados, ya que era entendible que iban a usarla para otras instancias. De todas formas, desde abril hasta la culminación de las prácticas, fines de octubre, nunca más volvió a nombrarse ninguna mujer histórica ni ningún material hecho por alguna en el aula. Es más, las únicas ocasiones donde se nombraron

---

<sup>2</sup> El Programa a ser analizado será el Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008 hecho por ANEP y CEIP (ahora DGEIP), ya que es con el que trabajé en mis tres años de prácticas preprofesionales. A su vez, el análisis del mismo no será exhaustivo, ya que eso podría ser tema de otro ensayo.

mujeres fueron porque llevé materiales hechos por ellas (poesías de Juana de Ibarbourou y Gabriela Mistral, y material de Celia Cruz en contenidos de música); pero después, nada.

Lo que noté también, es que las niñas en general no se cuestionaron eso, cómo la Historia siempre es representada por los hombres. No estoy juzgando ni mucho menos, porque yo a esa edad no era una niña ilustrísima que cuestionaba todo, pero esta realidad puede explicarse a partir de la siguiente cita de Simone De Beauvoir:

Además de los poderes concretos que poseen, están revestidos de un prestigio cuya tradición mantiene toda la educación del niño: el presente envuelve al pasado, y en el pasado toda la Historia la han hecho los varones. En el momento que ellas empiezan a participar en la elaboración del mundo, ese mundo es todavía un mundo que pertenece a los hombres: ellos no lo dudan, ellas lo dudan apenas. (De Beauvoir, 2017, p. 23)

Por otro lado, con respecto a las personas afrodescendientes, ocurrió algo similar. En el PEIP casi ni se los nombra, y en lo que he visto en las prácticas no tuvieron la misma “suerte” que las mujeres; ni una vez los oí mencionar. Este año, decidí hacer junto a la maestra una unidad didáctica sobre el sentimiento de ser latinoamericano, y yo elegí ciertos contenidos del Programa, como “la música afroamericana” y “la resistencia en el contexto hispanoamericano: indígena, mestiza, negra y criolla”. Pero luego, en ningún otro momento estuvieron presentes.

Por último, los pueblos originarios son los más nombrados en relación a los otros grupos, aunque no es algo demasiado destacable. ¿Por qué? Cuando son nombrados en Ciencias Sociales, siempre es en relación a los colonizadores (como se desarrolla en el marco teórico); y cuando son estudiados como cultura por sí misma, es en el Área Artística, en la disciplina de Música, y, sinceramente, en mis tres años de prácticas, nunca vi a una maestra dar un contenido de ese campo.

Esto demuestra lo explicado en el marco teórico sobre hegemonía cultural, lo que se enseña en las escuelas son contenidos que benefician y responden a los intereses de una clase dominante, y por eso es que las minorías mencionadas no aparecen o si lo hacen son de forma que no afecten a los discursos hegemónicos.

Además, algo que me parece importante destacar es que al hacer una actividad sobre los pueblos originarios el 12 de octubre, surgieron diferentes emergentes que me llamaron la atención. En primer lugar, “Descubrimiento de América” fue lo primero que se nombró al preguntar qué se conmemoraba ese día, así como “Día de la raza”, entre otras denominaciones con tonos colonialistas. En segundo lugar, también noté casi ningún conocimiento acerca de los pueblos originarios de la región (sin contar a los Mayas, Incas y Aztecas, claro está). Y en tercer lugar, noté que, al nombrar al Cacique Guaicaipuro, gran figura de la resistencia indígena en Venezuela, una alumna venezolana empezó a participar brindando grandes datos acerca de la guerra contra los colonizadores, y se notaba que tenía más presente la historia de los pueblos originarios. En los alumnos y alumnas que cursaron la totalidad de su educación en Uruguay, no se notó mucho interés ni conocimiento acerca del tema, como si no se les hubiese enseñado significativamente acerca de la historia de nuestro continente y país. Esto me hizo pensar acerca del lugar que le damos a los pueblos originarios en nuestra sociedad, había alumnos/as que ni siquiera conocían a Guyunusa, Vaimaca-Perú, Senaqué ni Tacuabé. Y yo me pregunto, ¿cómo lograr llevar al aula lo que Díaz decía acerca de que “(...) el sujeto que aprende logra incorporar su mundo vital y existencial en el proceso de construcción de conocimiento (...)” (2010, p. 230)? ¿Cómo los alumnos y alumnas van a lograr construir el conocimiento sobre pueblos originarios si ni siquiera están muy presentes en nuestra sociedad y cultura? Creo que de todas formas el alumnado, obviamente, es capaz de aprender, razonar y problematizar lo que fue la historia de los pueblos originarios, solo que

en esta sociedad no se les da el lugar que merecen, ya que no son parte de la hegemonía eurocéntrica.

- Currículum oculto

Como expliqué anteriormente, una de las situaciones visualizadas en el aula con respecto a la mención de dichas minorías en el currículum, es cómo las mismas son nombradas en determinadas efemérides. De acuerdo a la Real Academia Española, efeméride es “Acontecimiento notable que se recuerda en cualquier aniversario de él.” A las mujeres se las nombra los 8 de marzo, a los pueblos originarios los 12 de octubre, y a los/as afrodescendientes se los suele nombrar a veces en esta última fecha, si es que se los recuerda. Tomando los aportes de Murillo Estepa (2012) y Parodi (2023), sabemos que el currículum oculto es todo lo que se transmite de manera implícita en el aula, replicando un modelo de una cultura dominante que parezca natural e incambiable. Entonces, ¿qué valores estamos transmitiendo al nombrarlos en determinadas fechas particulares?

Creo que es necesario agregar aportes de la autora Lopes Louro (2019, p. 4), que explica que ante el reclamo de la ausencia de estas minorías en las aulas, se crean en las instituciones educativas espacios de conmemoración en determinadas fechas (especificadas anteriormente), donde se estudian las “contribuciones” de dichos grupos y su cultura. Sin embargo, estas prácticas no hacen más que producir una diferencia entre “lo normal” y “lo otro”.

(...) [Dichas actividades son] Estrategias que pueden tranquilizar la conciencia de los planificadores, pero que, en la práctica, acaban por mantener el lugar especial y problemático de las identidades “marcadas” y, más que eso, terminan por presentarlas a partir de las representaciones y narrativas construidas por el sujeto central. Aparentemente, se promueve una inversión, trayendo al centro de la atención a lo

marginalizado, pero el carácter excepcional de ese momento pedagógico refuerza, una vez más, su significado de diferente y de extraño. Al ocupar, excepcionalmente, en lugar central, la identidad “marcada” continúa representada como diferente. (Lopes Louro, 2019, p. 4)

Este tipo de actividades, como menciona la autora, no hace más que reforzar la otredad, esas otras figuras que existen en un momento dado, pero que son tratadas como algo “pasajero”, algo que se nombra una vez en el año para cumplir con la obligación de conmemorar esas efemérides y listo.

A su vez, también me pregunto, ¿por qué es que estas fechas han logrado ir incorporándose poco a poco en la escuela? Siento un poco de alivio al darme cuenta que los grupos no-hegemónicos han logrado ganar un lugar en las aulas -aunque no sea muy grande-. Esto creo que tiene relación a lo que Southwell (2023) nombra con respecto a la posición docente; es la forma en que el o la docente asume su responsabilidad de enseñar, vinculándolo con las necesidades de los y las estudiantes. Nuestro trabajo como docentes debe ser reconocer la falta de representación que hay de estas minorías y, aunque, como expuso Lopes Louro, es problemático recordarlas simplemente en determinadas fechas, es un comienzo (junto a la representación en otras ocasiones) para que los niños y niñas, cada vez más informados acerca de lo que pasa alrededor del mundo, sean capaces de cuestionarse y pensar críticamente sobre la visibilidad de dichas minorías. A su vez, esto se relaciona con los propósitos de la pedagogía decolonial, que en parte es “(...) fracturar las clásicas y hegemónicas categorizaciones de raza, género, patriarcado (...)” (Díaz, 2010, p. 231).

## **Reflexión final**

Este trabajo fue muy enriquecedor para mi futuro como docente. La poca visibilización de mujeres, afrodescendientes y pueblos originarios en el currículum, siempre fue algo que llamó mi atención a lo largo de mis prácticas magisteriales, y, por lo tanto, he intentado remediar un poco esa falta a través de las decisiones pedagógicas durante las mismas. Sin embargo, este ensayo me brindó muchas herramientas teóricas para poder llevar adelante más formalmente este intento por subsanar las injusticias sociales; es decir, me ayudó a tener mucho más fundamento teórico para llevar a la práctica.

Es cierto que las escuelas son uno de los principales actores de la reproducción de las desigualdades (de género, clase, raza, étnias, etc.), teniendo como base del currículum explícito al Programa que tiene grandes faltas con las minorías, ya que la historia es y fue escrita por los hombres blancos europeos. Eso es algo que seguimos reproduciendo, sin dudas; no obstante, en las prácticas cotidianas, debemos como docentes cuestionarnos, criticar e intentar cambiarlas. Nosotras, como maestras, somos las que estamos las veinte horas semanales con los gurises y gurisas, por ende, podemos, a través de distintas acciones, intentar que despierten la duda e interrogación sobre las desigualdades que existen en nuestra sociedad, y tomar acción en intentar enmendarlas.

El ensayo hizo darme cuenta a través de la lectura de la pedagogía decolonial, que estas acciones deben tener un fin emancipatorio, que permita la transformación de la realidad a través de una postura crítica.

En suma, este trabajo me brindó numerosas herramientas para seguir la lucha contra la desigualdad, para poder *enfocar y hacer visibles* a las mujeres, afrodescendientes y pueblos originarios en la escuela junto a las nuevas generaciones.



## Referencias

- ANEP, MIDES, INMUJERES. (2016). *Guía didáctica Educación y Afrodescendencia*.
- Apple, M. W. (2008). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal S.A.
- Cobo, R. (1995). Género. En Celia Amorós (Dir.). (1995). *10 palabras clave sobre mujer* (pp. 55-83).
- Connell, R. W. (2006). Capítulo IV: La justicia curricular. En *Escuelas y justicia social* (3ª ed.), pp. 63-80. Ediciones Morata.
- De Beauvoir, S. (2017). *El segundo sexo* (15ª ed.). Penguin Random House Grupo Editorial.
- Díaz, C. J. (julio-diciembre 2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. *Tabula rasa*, (13), 217-233.
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Disponible en:  
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (2003). Elementos de la situación educativa. En *El grito manso* (pp. 31-48). Siglo veintiuno editores Argentina.
- Lopes Louro, G; Trad. Viviana Seaone, Revisor María Elena Martínez. (2019). Currículo, género y sexualidad: Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, 3(1), 1-8. En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf)
- Morgade, G. (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En Villa, A. (Comp.). (2009). *Sexualidad, relaciones de género y de generación: perspectivas histórico-culturales en educación* (19-48).
- Murillo Estepa, P. (s/f). Currículum oculto. En Biblioteca Virtual Omegalfa. (2012). *Sobre el currículum oculto escolar*, 3-6.

- Pagès, J. (1994). La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 38-51.
- Parodi, M. E. (2023). Hacia la construcción de un currículo más justo. *Quehacer educativo* (175), 89-94.
- Sacristán, J. G. (2013). ¿Qué significa el currículum? En Sacristán, J. G. (Ed.). (2013). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 15-40).
- Segato, R. (2007). Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales. En Ansion, J., Tubino, F. (Ed.), *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*, (pp. 63-89). Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Southwell, M., Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, 11, pp. 1-24.
- Southwell, M. (2023). Notas Analíticas sobre el Concepto de Posición Docente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(84), pp. 1-17.